



**Universidad**  
Zaragoza

**Trabajo Fin de Máster**  
En Profesorado de E.S.O., F.P. y Enseñanzas de  
Idiomas, Artísticas y Deportivas  
**Especialidad de Filosofía**

Unidad Didáctica: Realidad y Metafísica.

Didactic Unit: Reality and Metaphysics.

Autor/es

Jorge Royo Manzano

Director/es

Juan Vicente Mayoral

FACULTAD DE EDUCACIÓN  
2018

Jorge Royo Manzano  
546901

## Índice

<b>INTRODUCCIÓN</b>	<b>3</b>
<b>CONTEXTO EDUCATIVO</b>	<b>5</b>
<b>ANÁLISIS DEL CURRÍCULO OFICIAL Y ORIENTACIÓN METODOLÓGICA</b>	<b>10</b>
<b>PLANTEAMIENTO METODOLÓGICO GENERAL DE LA UNIDAD DIDÁCTICA</b>	<b>14</b>
<b>FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA</b>	<b>14</b>
<b>PROCESOS DE ENSEÑANZA – APRENDIZAJE</b>	<b>16</b>
<b>UNIDAD DIDÁCTICA: REALIDAD Y METAFÍSICA</b>	<b>19</b>
<b>TEMPORALIZACIÓN DE ACTIVIDADES</b>	<b>22</b>
<b>DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES</b>	<b>23</b>
<b>APARTADO 1: INTRODUCCIÓN A LA METAFÍSICA. EL PROBLEMA DE NUESTRA REALIDAD.</b>	<b>23</b>
<b>APARTADO 2: DETERMINISMO E INDETERMINISMO.</b>	<b>26</b>
<b>APARTADO 3: LA LIBERTAD Y EL PROBLEMA DE DIOS DESDE UNA PERSPECTIVA FILOSÓFICA.</b>	<b>28</b>
<b>CRITERIOS DE CALIFICACIÓN</b>	<b>29</b>
<b>CONCLUSIÓN</b>	<b>35</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA UTILIZADA</b>	<b>36</b>

## INTRODUCCIÓN

La modalidad A del Trabajo de Fin de Master exige una suerte de memoria original e integradora que refleje la integración de los distintos saberes y prácticas del proceso formativo. Para llevar a cabo esta empresa, he decidido tomar como punto central y vertebrador la Unidad didáctica que he llevado a cabo durante el segundo cuatrimestre en la asignatura de *Diseño, organización y desarrollo de actividades para el aprendizaje de Filosofía* impartida por la profesora Gloria Seoane Rodríguez. La Unidad Didáctica a la que he llamado Realidad y Metafísica está hecha para realizarla durante seis sesiones en la asignatura de Filosofía de 4º de la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO). La contextualización, explicación del proceso y la exposición de esta unidad me servirá para hacer un recorrido por los diferentes conocimientos adquiridos a lo largo de este curso lectivo. Además, tuve la inmensa suerte de poder llevar la unidad didáctica a la práctica en mi periodo en el Instituto de Enseñanza Secundaria Pedro de Luna durante mi Practicum II. Las sesiones que impartí en esta etapa las preparé gracias a los conocimientos adquiridos en las asignaturas de *Interacción y convivencia en el aula* impartida por las profesoras Eva Vicente Sanchez y Olga García Sanz; y *Habilidades comunicativas para profesores* dada por María Pilar Benítez Marco.

El siguiente texto está dividido en una serie de puntos con el objetivo de desentrañar el proceso que he llevado a cabo para realizar la unidad didáctica. En esta pequeña introducción recorreremos el índice para mostrar el sentido del trabajo y su relación con las diferentes asignaturas que he tenido en el master.

En primer lugar, comenzaremos con una introducción al mundo de la educación en España. Me parece esencial contextualizar teóricamente mi unidad ya que como luego veremos en los apartados de metodologías y actividades intento realizar unas sesiones coherentes con esta crítica y con intención de cambio en el paradigma educativo actual.

Esta primera reflexión la he trabajado gracias a la asignatura de Gloria Seoane ya citada y a la asignatura de *Contexto de la actividad docente* de las profesoras : Tatiana Iñiguez Berrozpe y Maria del Coral Elizondo Carmona.

Esta segunda asignatura también me ha servido para realizar el análisis del currículo oficial que viene a continuación de la introducción teórica. La orientación metodológico relaciona los saberes proporcionados por Contexto de la actividad docente con la asignatura del profesor Javier Paricio Royo: *Diseño curricular de Filosofía, Geografía e Historia y Economía*. En este apartado desgranaremos el currículo oficial tanto para someterlo a crítica como para tomarlo como referencia básica en nuestra Unidad Didáctica.

Con los conocimientos adquiridos en la asignatura *Fundamentos de diseño instruccional y metodologías de aprendizaje en las especialidades de Filosofía, Geografía e Historia y Economía y Empresa* con la profesora Alicia Escanilla Martín fundamentaremos metodológicamente nuestra unidad. En este mismo apartado trataremos los procesos de enseñanza y aprendizaje que llevaremos a cabo durante las sesiones y nos apoyaremos en la asignatura de nombre homónimo impartida por Laura Royo Monter.

Tras este recorrido presentaremos la Unidad Didáctica en sí misma con la temporalización, descripción de actividades - la asignatura de Contenidos Disciplinarios de la Filosofía impartida por Enrique Calderón Rodríguez me ayudo en este punto - y los criterios de evaluación. El apartado de evaluación reflejará lo aprendido en la asignatura de *Evaluación e innovación docente e investigación educativa en Filosofía* de la profesora Gloria Seoane.

Para finalizar, y a modo de conclusión, haré una pequeña reflexión acerca de cómo se llevo a cabo esta Unidad Didáctica durante mi periodo en las prácticas en el IES Pedro de Luna.

## CONTEXTO EDUCATIVO

En esta introducción teórica, me gustaría plantear uno de los problemas que acompaña a la educación en nuestro tiempo. Esto me permitirá exponer mi visión de la filosofía dentro del ámbito educativo. Este punto de partida me servirá para contextualizar teóricamente la Unidad Didáctica que aquí presento.

El problema no es otro que la creciente conversión de la educación como *derecho* a la educación como *mercancía*. A través del libro *Escuela o Barbarie. Entre el liberalismo salvaje y el delirio de la izquierda* (2017) escrito por Carlos Fernández Liria y dos exalumnos suyos: Enrique Galindo Ferrández y Olga García Fernández se muestra esta temática de una forma extensa, compleja y esclarecedora. Tomar este libro como punto de partida es interesante ya que si bien parte de unas premisas que comparto, llega a conclusiones que chocan directamente con mi opinión al respecto. Esta contraposición me servirá tanto para contextualizar el discurso como para articular mi proyecto.

Para empezar, debemos presentar el problema desde la perspectiva que se plantea en el libro: “La educación está dejando de concebirse como un derecho de la ciudadanía y está empezando a transformarse en un servicio y una inversión” (Fernández, García, y Galindo, 2017, p.8). La mercantilización de la educación entra dentro del juego neoliberal en el que nos vemos inmersos. Este discurso tiene una lógica aplastante ya que el mercado no puede dejar fuera algo que forma parte de la estructura misma de la sociedad y que mueve “unos 50 millones de trabajadores en el sector y una clientela potencial de mil millones de alumnos y universitarios (Fernández et al. 2017, p.71). Además, no debemos olvidar la importancia que tiene la escuela como formadora de sujetos para nuestra sociedad. Es decir, nos encontramos ante un aparato que no solo tiene una gran relevancia económica sino que además tiene importancia política, social y estructural. Es precisamente por esto por lo que no puede pasar desapercibido para la mecánica neoliberal y es esta la premisa de la que parte el libro para hacer su reflexión.

Esto provoca un cambio en la concepción del alumnado: al igual que tras el *posfordismo* el obrero se transforma en consumidor, en la escuela ocurre algo parecido y el alumnado, entendido en el libro como *ciudadano* se transforma en *emprendedor*, provocando un cambio en el sujeto que lo convierte en un eslabón de la cadena que tiene que estar preparado para entrar en el juego neoliberal: flexibilidad horaria (ya no existen las horas extras ya que ahora toda tu vida va a estar girando en torno de la empresa) y

espacial; mentalidad positiva ante todas las adversidades que, seguro, te vendrán encima; y una ambición que desemboca en individualismo radical.

Este punto de partida, el cual comparto, parece indudable y, desde luego, es nuestra obligación hacer un esfuerzo crítico y reflexivo para estudiarlo, analizarlo y someterlo a debate. Pero debido a su importancia y complejidad, esta empresa nos puede llevar a numerosas conclusiones de índoles muy dispares. Esto es precisamente lo que me ocurre con este libro: aunque comparto las premisas, llego a reflexiones muy diferentes como desarrollaré más adelante. No obstante, sigamos desentrañando el discurso de “Escuela o Barbarie” para, una vez expuesto, rebatirlo.

Como acabamos de ver, el inicio del libro critica esta nueva educación como aparato del sistema en manos de un neoliberalismo cada vez más poderoso. Debido a que es una crítica estructural, necesariamente, no solo ataca a la educación en sí misma sino que también realiza una crítica a la concepción del docente de hoy en día. Y esta crítica viene dada, entre otras, a través de una competencia básica: *aprender a aprender*. Generalmente, cuando pensamos en competencias parece que nos referimos al alumnado pero en este libro utilizan esta en concreto para definir la función que tiene a día de hoy el personal docente en la institución.

“Buena parte de la izquierda compró este discurso del “aprender a aprender” y la “formación permanente”(del profesorado), sin cuestionarse lo que escondía y sus efectos para las clases trabajadoras, y lo repite cada vez que se plantea una reforma educativa como si fuera de lo más vanguardista e innovador. (...) La insistencia en el vaciamiento de los contenidos, con el argumento de que conducen a un academicismo que siempre es excesivo y demasiado rígido, y en sustituirlos por metodologías cada vez más lúdicas ha sido desde entonces de lo más machacona y está en el núcleo del antiintelektualismo que inunda desde hace décadas el discurso sobre la enseñanza (Fernández et al. 2017, pp.74-75).

Por tanto, comenzamos a vislumbrar el significado del título: “Escuela o barbarie. Entre el neoliberalismo salvaje y el delirio de la izquierda”. Nos encontramos ante un texto que, desde las premisas ya expuestas anteriormente, defiende que la izquierda está confundiendo un discurso que, aunque parezca transgresor y progresista, es un juego más de la dinámica neoliberal. La *formación permanente del profesorado* mezclada con la tecnificación de las ciencias sociales –ahora la facultad de educación se llama Facultad

de Ciencias de la Educación – no es más que la otra cara de la moneda de este discurso. La educación se empieza a concebir como una mera instrucción muy guionizada por las “ciencias de la educación” como la pedagogía y la psicología haciendo que el papel del profesorado quede relegado a mero controlador de que la maquinaria funciona. Precisamente por esto defienden que:

“la izquierda debe hacer ineludiblemente el esfuerzo racional de la autocrítica y defender, por encima de todo, el conocimiento; debe preservar la diferencia entre instrucción y educación, así como reivindicar la función intelectual del profesor y del alumno, frente a las posturas psicologizantes y tecnocráticas que tan acríticamente se asumen porque suenan bien y que se basan en un armazón conceptual completamente ideológico”. (Fernández et al. 2017, p.127).

Esto les lleva a una defensa férrea del academicismo como forma de conservar lo poco que queda de la escuela como derecho. A través de reforzar el papel del profesorado desde metodologías más tradicionales y académicas se consigue combatir esta nueva ola pseudocientífica de nuevas metodologías más activas que lo único que hacen es vaciar de contenido las programaciones con el objetivo de mantener esa estructura neoliberal. Como consecuencia, el libro nos habla de “la democratización de la enseñanza” que no es más que “la reconciliación entre la enseñanza y la racionalidad económica”, es decir, la mercantilización de la enseñanza. A través de las nuevas metodologías apoyadas en estudios “científicos” se está implantando una escuela formadora de emprendedores, de sujetos *empleables*, que encajen perfectamente en el sistema. Este auge de nuevas metodologías deja de lado la perspectiva academicista, y esto necesariamente implica la pérdida de contenido, que lleva a la ignorancia. Llegados a este punto, debemos preguntarnos qué ocurre con aquellas asignaturas basadas en la adquisición de conocimientos no necesariamente prácticos. Aquí entra en juego el papel que tiene la filosofía dentro del sistema educativo:

“las disciplinas como historia, filosofía o Literatura, imprescindibles para desarrollar el espíritu crítico, presentan el defecto que tienden a anclar a las personas que las frecuentan en el pasado y en lo aprendido, algo muy disfuncional para las exigencias económicas de la era científico-tecnológica.” (Fernández et al. 2017, p.79)

Es decir, la filosofía, entre otras, queda fuera de este sistema educativo ya que defiende un tipo de metodología academicista que dista mucho de las metodologías preponderantes en la educación como mercancía. Y este problema de la disciplina es precisamente lo que la erige como posible candidata a combatir el sistema establecido. No solo su sentido crítico sino el propio amor por el conocimiento, el *saber por saber* es lo que lleva a la filosofía a un espacio de subversión y lucha.

En resumen, y como ya adelantábamos al principio del apartado, ante el problema de la mercantilización de la educación, el libro llega a las conclusiones aquí planteadas. Llegados a este punto, me gustaría introducir una serie de anotaciones críticas, no sin antes matizar que el libro “Escuela o Barbarie. Entre el neoliberalismo salvaje y el delirio de la izquierda” trata el problema de manera mucho más profunda y abarcando muchos más ámbitos. Lo expuesto en este punto explica la línea discursiva de sus autores respecto al tema que acontece en este trabajo y que me servirá para justificar tanto la visión que tengo de la filosofía en la enseñanza como el por qué he hecho mi unidad didáctica de la manera en que la he hecho.

Como avanzábamos al principio, partimos de las mismas premisas: la educación se ha visto transformada en una suerte de mercancía que ha convertido al alumnado en emprendedores debido a la propia mecánica neoliberal. Pero diverjo de manera tajante en la visión que tienen tanto de la docencia como de la filosofía como disciplina. Vayamos por partes.

En lo referente a la docencia, hemos planteado el discurso del libro a través de *la formación permanente del profesorado*. Si bien es cierto que la tecnificación de las ciencias sociales puede llegar a mecanizar —y deshumanizar— la labor docente, creo que hay otras formas de formación que deberían ir ligadas a la profesión de manera continuada. Creo que no debemos formar docentes desde una perspectiva científicista puesto que la educación es algo tan complejo, social y con tantas variables, que escapa a un conocimiento puramente científico. Pero nuestra labor, y dada la importancia del ámbito en el que nos encontramos, es la de estar continuamente aprendiendo y mejorando. Esta formación se podría llevar a cabo a través de los propios profesores y profesoras, a través de compartir sus propias experiencias. Creo que a través de la experiencia de las y los profesionales de la educación, se podría construir un conocimiento que nos permitiera seguir formándonos y mejorando siempre.

También se habla de la perspectiva academicista como forma de combatir este



nuevo paradigma apoyado en las nuevas metodologías, reflejo de *la nueva ciencia de la educación*, donde se pierde todo atisbo de transmisión de contenido. En este punto estoy radicalmente en desacuerdo. Creo que el uso de metodologías activas no implica ni seguir el juego al neoliberalismo ni se tiene por qué *aprender menos*. La escuela como cualquier otro aparato social está muy ligado al desarrollo y al cambio. La evolución de nuestra sociedad radica en la capacidad de cambio de esta. Si bien es cierto que no debemos caer en argumentos pseudocientíficos que avalen determinada metodología en detrimento de otra y depositar una fe ciega en la pedagogía o la psicología cuando hablamos de educación, sí que creo que es interesante —y necesaria— la innovación. Y esta debe estar siempre basada en la propia experiencia docente, puesta en común y sometida a crítica por la comunidad educativa. La perspectiva academicista ha estado y sigue estando incluso en nuestra sociedad neoliberal ligada a la enseñanza. Es más, es la orientación metodológica más utilizada en el total del sistema educativo español, el mismo sistema que perpetúa la estructura neoliberal. Por tanto, creo que es más bien reaccionario pensar que algo que sigue tan arraigado dentro del ámbito docente pueda ser un elemento combativo. Además, aún no conocemos cómo funcionarían otras metodologías si estuvieran tan insertadas y extendidas dentro del sistema como lo está la académica tradicional. La idea de mantenernos en una perspectiva academicista tradicional llevaría a un inmovilismo del que habría que prescindir en la educación. Y es este inmovilismo el que me lleva a hablar del último punto de mi crítica. La filosofía que se plantea en el libro es una disciplina inmóvil, es el *saber por saber*. Es a través de este inmovilismo donde los autores encuentran la subversión de esta disciplina contra el sistema. Desde mi punto de vista, es precisamente lo contrario lo que hace que la filosofía tenga capacidad combativa. Creo que la filosofía no se está quedando fuera del sistema por no encajar en el planteamiento neoliberal sino que la están intentando silenciar porque precisamente *lo ataca*. Y este ataque no se da desde el inmovilismo o desde el saber por el saber. A mi modo de ver la filosofía en la educación secundaria tiene un objetivo muy claro y transversal y este no es más que el de formar sujetos críticos. A través de la filosofía enseñamos al alumnado a pensar por sí mismos. Debemos enseñar a hacer filosofía. Tenemos que servirnos de esta para afrontar la realidad en la que nos toca vivir. Por tanto, este objetivo tan importante va mucho más allá del inculcar al educando el amor por la sabiduría o la metafísica de Platón. Hay que explicarles la relación que existe entre lo que dijo Platón hace 2000 años y nuestra sociedad actual. La única forma que tenemos de combatir el sistema es a través de la formación de sujetos críticos. La filosofía ha de

servirnos para rearmar al alumnado, ayudarles a formar su espíritu crítico. Debemos devolver a la filosofía su dimensión práctica, y es precisamente esto lo que he intentado hacer en mi unidad didáctica.

La unidad didáctica que aquí presentamos lleva el nombre de *Realidad y metafísica* y está hecha para la asignatura de Filosofía (optativa) de 4º de la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) y he tenido la inmensa suerte de haberla podido llevar a cabo durante mi periodo de prácticas en el Instituto de Educación Secundaria (IES) Pedro de Luna.

## ANÁLISIS DEL CURRÍCULO OFICIAL Y ORIENTACIÓN METODOLÓGICA

Este apartado que comienza, tiene como objetivo el llevar a cabo un análisis del currículo oficial a nivel metodológico. De esta manera nos serviremos del currículo oficial tanto para hacer una crítica que vaya en consonancia con el apartado anterior como para definir la orientación metodológica que vamos a llevar a cabo en nuestra Unidad Didáctica. Como bien hemos avanzado en la introducción, este punto combina los saberes aprendidos en las asignaturas de *Diseño curricular de Filosofía, Geografía e Historia y Economía y Contexto de la Actividad docente*.

La asignatura de Filosofía de 4º de la ESO es una asignatura optativa con unas características especiales y diferentes respecto al resto de materias impartidas en este periodo. Esto es debido a la transversalidad que caracteriza a esta asignatura. Su sentido “propio y autónomo” con respecto al resto de materias —como bien dice el currículo oficial— hace la elaboración de esta programación algo diferente y excepcional. Aludiendo a la transversalidad ya citada, diremos que, hay muchas formas de entender la reflexión filosófica pero, a mi parecer, la más acertada es enfocarla desde un sentido crítico y esto es lo que deberíamos transmitir al alumnado. El sentido autónomo de la materia hace énfasis en que sus objetivos y contenidos centran la intención en ser una herramienta que le pueda servir al educando en todos los ámbitos de su vida, no solo a nivel académico sino también en un plano laboral y personal. Esta característica hace que el enfoque que le demos a esta asignatura tiene que dar cuenta de todo ello. Nos encontramos en una etapa donde el adolescente rompe con las creencias que le han ido acompañando durante toda su niñez, donde todos los fundamentos de su vida son puestos

en cuestión, y desde este marco debemos remarcar la importancia de una asignatura que le ofrezca las herramientas para pensar de manera crítica. La filosofía debe servirnos para desarrollar un pensamiento crítico que nos permita fomentar una mirada reflexiva en todas las facetas de nuestra vida.

Parece que en el currículo oficial se aboga por esta perspectiva. Entienden la filosofía como “mapa que le oriente hacia la comprensión de sí mismo y de su mundo” y buscan “promover la significatividad de los aprendizajes y su dimensión práctica”.<sup>1</sup> ( De esta manera, parece que el documento oficial entiende la filosofía de 4º de la ESO de la misma manera que la hemos presentado y defendido en los párrafos anteriores. El problema llega a la hora de la selección de contenidos. Los contenidos que se deben trabajar propuestos por el currículo oficial chocan con los objetivos y metodologías que se proponen en el mismo documento y que aquí defendemos. En dicho texto, exponen la filosofía como una materia práctica, transversal y autónoma que sirva de herramienta para que el alumnado trabaje desde una perspectiva abierta y propia. Pero, una vez que se desarrollan los contenidos de la materia, no vemos más que una asignatura preparatoria para la filosofía de 2º de bachillerato. Una enorme lista de autores a estudiar donde poca cabida queda para una mirada crítica y reflexiva. Quiero remarcar que no veo el estudio de los grandes pensadores como un error; es más, en el fondo al estudiar la historia del pensamiento, nos adentramos en ideas, replicas, críticas y demás herramientas que nos sirven para desarrollar nuestra “agudeza filosófica”. Veo el error en un currículo que se hace ver a sí mismo práctico cuando en la selección del contenido, deja poca cabida a la filosofía como herramienta crítica en detrimento de una enumeración de autores y teorías que acaban copando el grueso de la materia. En un primer vistazo a los contenidos del currículo parece que se van a desarrollar determinadas competencias basadas en el desarrollo del sentido crítico pero si se investiga un poco más en profundidad nos damos cuenta de que no deja de ser una perspectiva *académica-enciclopédica* encubierta, donde lo único que importa es el transmisión de los conocimientos que se han ido generando a lo largo de la historia. El currículo oficial muestra en sí mismo dos orientaciones curriculares que, si bien no tendrían por qué ser contradictorias, sí al menos tienen un carácter ilusorio a la hora de ponerlo en práctica. Expliquemos que queremos decir con esto.

---

<sup>1</sup> (Gobierno de Aragón. Departamento de Educación, Cultura y Deporte. (2016). *Filosofía 4º de la ESO*. Descargado Noviembre, 29, 2017, de <http://www.educaragon.org/FILES/Filosofia%204%20ESO.pdf>). A partir de ahora nos referiremos a este Currículo Oficial como CO.

En los apartados de introducción, contribución de la materia para la adquisición de competencias clave, orientaciones metodológicas e incluso objetivos; el currículo se muestra abierto a una *orientación psico – educativa*. Con esto no queremos decir que sea la única orientación curricular que aparece en el texto, como veremos más adelante, sino que es la perspectiva que prevalece a lo largo de todo el documento. Esto lo podemos ver en numerosos ejemplos a lo largo de estos apartados: Ya en la introducción se habla de: “el alumno se dotará de herramientas como la actitud crítica y reflexiva que le llevará a no admitir ideas que no hayan sido rigurosamente analizadas y evidenciadas.” (CO).

También en el apartado referido a la adquisición de competencias marcan como algo de suma importancia la *interdisciplinaridad* de la materia; así como “El conocimiento de los procesos de consolidación de la identidad personal y la reflexión básica de los procesos cognitivos”(CO) hace que veamos la clara relación con la perspectiva *psico-educativa*. Los objetivos siguen en la misma línea:

Obj.FI.2. Desarrollar la capacidad reflexiva a partir de una actitud crítica constructiva fundamentada en la conceptualización y la argumentación como base de la actitud filosófica que identifica al ser humano.

Obj.FI.6. Diferenciar entre los medios y las herramientas de obtención y proceso de la información, aquellos que, de forma fiable, sirvan para desarrollar tanto el trabajo intelectual como la aplicación del saber en los problemas académicos, laborales o personales de la vida real.

Obj.FI.8. Desarrollar una conciencia cívica y social, basada en el ejercicio democrático de un concepto de ciudadano responsable con sus derechos y con sus deberes positivados a través de unas normas a las que todos los ciudadanos están sujetos, que exige el mismo compromiso con la sociedad que respeta y defiende los derechos humanos, la igualdad, la convivencia pacífica y el desarrollo sostenible.

(CO)

Finalmente, en el apartado metodológico también vemos como se sigue la misma lógica: “un principio metodológico a promover es la significatividad de los aprendizajes y su dimensión práctica. Trabajar contenidos funcionales, claramente estructurados e interrelacionados, tanto con otros de la materia como con los de materias diferentes, ayudará a avanzar en este sentido.” (CO)

Quisiera remarcar, como ya he dicho al principio del apartado que la orientación psico-educativa no es la única que se da en este currículo sino que es la opción que prevalece en todos sus apartados. También se dan otras perspectivas en algunos puntos como puede ser la *pragmático-laboral* como vemos en el objetivo 6 ya citado o la orientación *socio-política* en el objetivo 8 también citado.

En mi opinión, la mezcla de orientaciones no es un error ni mucho menos, sino que enriquece el currículo y las posibilidades de este. Ahora bien, debe ser una mezcla que se pueda llevar a cabo. Si bien he nombrado algunas de las orientaciones que aparecen en el documento oficial citando algunos ejemplos donde podemos encontrarlas, he dejado para este punto la perspectiva *académica corpus*, no porque no aparezca en el texto sino porque en mi opinión, genera unas expectativas ilusorias poco acordes con la realidad. Aquí es donde viene mi crítica principal al currículo.

Al igual que la orientación psico-educativa prevalece durante todo el texto, la perspectiva académica corpus también goza de mucha importancia. Como avanzaba en el primer punto, no veo que sea un inconveniente el hecho de aprenderse las teorías de los autores que han dominado la historia de la filosofía a lo largo de los tiempos, el problema que encuentro es que el exceso de contenido de esta índole que encontramos en el currículo choca con los objetivos propuestos anteriormente. El currículo muestra en el apartado de contenidos una serie de puntos que parecen sacados de una Historia de la Filosofía de 2º de Bachillerato. Desde los presocráticos hasta F. Nietzsche y M. Foucault. Si se quieren cumplir los contenidos que marca este currículo tenemos que prescindir de otros objetivos —también marcados en el mismo documento— como son el desarrollar el sentido crítico o la filosofía como herramienta práctica tanto en la vida persona como en la laboral. No quiero decir con esto que el estudio de estos autores no pueda servir para estos fines sino que si nos situamos en el contexto de una clase de 4º de la ESO, no creo que el estudio sistemático de grandes nombres de la filosofía sea la mejor opción.

Creo que en este punto académico y vital del estudiante debemos centrarnos en inculcarle el gusto por la filosofía como herramienta para su vida y si lo único que hacemos es mostrarle una sucesión de teorías solo vamos a causar rechazo. Por tanto, veo una difícil empresa el hecho de poder cumplir un currículo tan centrado en lo académico cuando desde la parte de la metodología y los objetivos marcan estrategias completamente diferentes. La única solución que encuentro es intentar canalizar todos estos contenidos desde una metodología funcional y activa que fomente la participación, el trabajo del alumnado y la motivación. Intentar atravesar los diferentes autores marcados por el

currículo pero de una manera totalmente diferente. De este modo, lograremos darle sentido a ese *aprender a aprender*. De esta manera, puede que no lleguemos a dar todos los contenidos marcados en el currículo pero estaremos cumpliendo el objetivo que tiene la filosofía en este periodo académico y que, como venimos repitiendo, también está reflejado en el currículo oficial. Es precisamente esto lo que he intentado plasmar en mi Unidad Didáctica. En mi opinión, es de vital importancia expresar este sentido crítico de la materia, a través de una orientación curricular diferente. La perspectiva curricular que más cumple este propósito es, a mi modo de ver, la perspectiva *psico-educativa*, ya que entra en consonancia perfecta con los objetivos y metodologías marcados para la asignatura, además de por la transversalidad que le caracteriza. Lo que nos permite el situarnos desde esta perspectiva es desarrollar las capacidades personales del alumnado, no solo desarrollando el sentido crítico sino creando una serie de capacidades cognitivas de las que hace mención el propio currículo oficial en la parte en la que aboga por la practicidad de la asignatura e incluso fomentando el cumplimiento de diversas competencias básicas marcadas en la LOMCE, como *aprender a aprender*. Por tanto, centrándonos en esta perspectiva no solo estamos cumpliendo lo mencionado en el currículo oficial sino que además estamos sacando el máximo partido a las características excepcionales que posee la filosofía. Su transversalidad y su autonomía con respecto al resto de materias hacen que esta perspectiva entronque perfectamente con los objetivos de la misma. Debemos desarrollar el gusto por la filosofía, así como hacer ver sus múltiples utilidades pero desde una perspectiva no tan académica tradicional que pueda llevar a la desmotivación del alumnado.

La propuesta que quiero presentar aquí y que desarrollaré en los apartados posteriores es que esta asignatura tiene que ser una suerte de introducción a la filosofía como herramienta práctica. Esto servirá para la motivación de los y las estudiantes que verán la filosofía como algo actual, vivo y dinámico.

## PLANTEAMIENTO METODOLÓGICO GENERAL DE LA UNIDAD DIDÁCTICA

### FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA

Una vez hemos expuesto la orientación metodológica predominante que nos servirá de guía a la hora de la realización de la Unidad Didáctica, debemos desarrollar las metodologías concretas que vamos a utilizar en nuestras sesiones. Como ya expusimos

anteriormente, Filosofía de 4º de la ESO es una materia transversal ya que sus conocimientos engloban otras materias. Además, su carácter práctico —muchas veces olvidado— puede servir al alumnado a lo largo de toda su vida académica y laboral. Esto hace que debamos enfocar la asignatura desde una perspectiva diferente. Como bien se expone en el artículo “Metodologías activas para la formación de competencias” (Fernandez, A. 2006). Hay un “cambio cultural” en la nueva era de la educación que pasa de centrar la problemática en la enseñanza para focalizarse en el aprendizaje. Esto implica el uso de metodologías que fortalezcan el papel activo del alumnado en el proceso educativo. El cambio de paradigma en la enseñanza requiere del uso de nuevas metodologías que favorezcan este objetivo. De esta manera conseguimos no solo devolver la motivación del alumnado a través de un trabajo mucho más activo sino también promover una idea de filosofía como mirada crítica que pueden aplicar en todas las facetas de su vida. Para desarrollar un área de trabajo en la que los alumnos puedan aprender de manera activa, debemos aplicar metodologías que favorezcan esta empresa. Además, estas nuevas metodologías deben tener muy en cuenta los principios metodológicos fundamentales como son el *enseñar a pensar*, *desarrollar las inteligencias múltiples* y *fomentar el pensamiento crítico*.

Hay diferentes tipos de metodologías activas que cumplen estos objetivos, pero en mi opinión, el *aprendizaje cooperativo* es el que más se adapta, no solo a estos presupuestos iniciales, sino a los objetivos y propósitos que nos hemos planteado en los apartados anteriores. Al ser una asignatura introductoria a una nueva materia un tanto especial, nuestra metodología tiene que adaptarse al contexto. Siguiendo la línea de nuestra programación, debemos hacer sesiones dinámicas que busquen la motivación y el aprendizaje activo del estudiante. A través numerosas actividades y debates, que explicaremos más adelante, conseguiremos crear unas clases atractivas para el alumnado y muy enriquecedoras. El aprendizaje cooperativo nos permitirá llevar a cabo este cometido. Mediante *Grupos de investigación* trataremos los temas vistos en las diferentes actividades consiguiendo profundizar mucho más en la materia. A través del trabajo en equipo, el alumnado se desarrolla de una manera mucho más activa, dinámica y autónoma. Esto permite devolverle a la filosofía su papel de materia práctica y aplicable a problemas reales.

Como hemos avanzado, el papel de metodologías activas como es el aprendizaje cooperativo cumple perfectamente con lo establecido por el currículum. En el apartado

metodológico de este documento se plantea la asignatura de manera muy parecida a como la hemos planteado aquí: materia transversal y con un sentido práctico. Por tanto, las orientaciones que se exponen no son otras que el desarrollo de contenidos funcionales y prácticos, que sirvan para un futuro. Esto, en mi opinión y como ya hemos expuesto, choca con el apartado de contenidos del texto oficial. Creo que hay un error o en los planteamientos metodológicos o en la selección de contenidos, ya que son temas tan vastos que no se pueden trabajar de forma completa a través de metodologías que favorezcan el papel activo del estudiante pues obviamente esta forma de trabajar lleva otro ritmo ya que se prioriza no el aprendizaje de contenidos sino la propia competencia de *aprender a aprender*. Esto provoca que si quieres centrarte en dar todos los contenidos que aparecen en el currículo oficial tengas que trabajar de manera expositiva, seleccionando los materiales a trabajar para ganar tiempo y dejando al alumno en una posición de mero oyente. Pero, a pesar de esta contradicción, el texto oficial propone una serie de metodologías que tienen mucha relación con las que aquí se están planteando. Nos habla del debate como procedimiento, un debate preparado y guiado pero en el fondo no deja de ser una actividad cooperativa donde son los alumnos los que trabajando y discutiendo en equipo van a lograr los objetivos. También se defiende el trabajo con recursos como series de televisión, películas y otros medios que fomenten la motivación del alumnado. Este punto es ciertamente interesante porque creo que se puede desarrollar la *mirada filosófica y práctica* a través de estos recursos. Si planteamos el visionado de películas o series de televisión —como actividades para alguna sesión— y luego buscamos un problema a comentar y a debatir en equipo estaremos desarrollando esa mirada crítica que comenzará enfocada en las películas, en series y debates pero que con ejercicio y práctica nos acompañará en todos los ámbitos de nuestra vida.

Por tanto, veremos como las metodologías concretas del currículum tienen mucha relación con lo que proponemos en nuestra Unidad aunque el único inconveniente que observamos es que son ilusorias si se quiere cumplir con todos los contenidos que se exponen para toda una programación anual.

#### *PROCESOS DE ENSEÑANZA – APRENDIZAJE*

Para trabajar desde la metodología activa desarrollada en el apartado anterior tenemos que tener en cuenta una serie de factores: nuestras propuestas y objetivos, lo



propuesto por el currículum y que las actividades a plantear trabajen en la línea metodológica que queremos llevar. A través del aprendizaje cooperativo, se pueden trabajar perfectamente ambas propuestas. Así, y de manera general, formaríamos grupos de investigación para fomentar un aprendizaje del estudiante independiente, donde en vez del profesor, serían los propios compañeros los que se ayudarían a aprender y a entender. Al dividir las sesiones en diferentes temáticas y apoyándonos en contenido audiovisual, cada grupo de investigación tendría que realizar un estudio del tema para su posterior puesta en común y debate. Después de esta investigación y del visionado de fragmentos de películas o series relacionados con el tema, los grupos de investigación expondrían sus conclusiones a través de debates que servirían para poner en común percepciones y críticas entre ellos. Con esto no queremos decir que el profesor deje de tener un papel activo sino que su función ahora será mucho más compleja. Ahora, tendrá la labor de guiar, orientar y encauzar el trabajo del educando. A modo de director de orquesta, procurará que se mantenga el ritmo aunque sean los alumnos los que hagan la música. Los debates estarán mediados por el profesor que actuaría a modo de guía.

De esta manera, el papel del alumno es esencial y plenamente activo, está aprendiendo a aprender, pero no solo eso si no que a través de los diferentes grupos se crean unas relaciones en las que son los propios alumnos los que se enseñan los unos a otros sus formas de entender ese aprendizaje.

El profesor hace de orientador tanto en los debates de los pequeños grupos como en los debates generales intentando que no se pierda el problema que se intenta trabajar entre la dialéctica y además tiene que tener la capacidad de relacionar lo que se está hablando en el debate con diferentes teorías filosóficas para no perder de vista los contenidos que se quieren trabajar. De esta manera, el alumnado verá de una manera práctica como una teoría de un filósofo griego puede estar directamente relacionada con un problema que aparezca en la película que acaban de ver.

No se trata más que de darle vida a la filosofía. Entenderla de forma dinámica. A través de este tipo de actividades no solo fomentamos el sentido crítico y práctico de la filosofía sino que estamos desarrollando otras capacidades del alumnado que le servirán para su futuro. El estar en continuo debate y el cara a cara con sus compañeros hará que desarrollen más apartados de las inteligencias múltiples como las habilidades sociales (interpersonal): el hablar en público, el argumentar de manera correcta o la propia gestualidad en la comunicación son una serie de capacidades a trabajar que van a acompañar al alumno en toda su vida venidera.

Por tanto, vemos que a través de esta metodología y estas actividades damos cuenta de esa transversalidad de la que hablábamos al principio y de ese sentido práctico.

Una vez expuesto tanto la orientación metodológica como las metodologías y los procesos de enseñanza y aprendizaje vamos a exponer la Unidad Didáctica.

## UNIDAD DIDÁCTICA: REALIDAD Y METAFÍSICA<sup>2</sup>

Unidad didáctica:		Realidad y		Metafísica		
Objetivos de Unidad	Contenidos	Competencias Clave	Criterios de Evaluación	Estándares de aprendizaje	Indicadores de logro*	Tipo de actividad o tarea <sup>3</sup>
<b>Motivar y desarrollar el gusto por la actitud y el saber filosófico como característica propia de una mente activa y comprometida con la sociedad.</b>  <b>Desarrollar la capacidad reflexiva a partir de una actitud crítica constructiva fundamentada en la conceptualización y</b>	1. Introducción a la metafísica. Características de la metafísica como saber. 2. El problema de la realidad 3. El problema de la naturaleza 4. Determinismo mecanicista VS. Indeterminación cuántica. 5. La filosofía de la religión y el problema de Dios.	1. Competencia lingüística 2. Competencia digital 3. Aprender a aprender 4. Competencias sociales y cívicas 5. Conciencia expresiones culturales	1. Conocer el significado del término metafísica, comprendiendo que es la principal disciplina de las que componen la Filosofía, identificando su objetivo fundamental, consistente en realizar preguntas radicales sobre la realidad, y entendiendo en qué consiste el preguntar radical.	1.1. Define y utiliza conceptos como metafísica, realidad, pregunta radical, esencia, Naturaleza, cosmos, caos, creación, finalismo, contingente, mecanicismo, determinismo. 1.2. Define qué es la metafísica, su objeto de conocimiento y su modo característico de	*Los indicadores de logro los exponemos en el apartado de evaluación. A través de las diferentes rúbricas descritas, concretamos los estándares de aprendizaje para poder medirlos en detalle.	Cuestionario Inicial: ¿Qué entendemos por metafísica?  Representación de: “El Mito de la Caverna”.  La realidad en nuestro tiempo. DEBORD.  Visionado y análisis de fragmento de Matrix.  Estudiando nuestra realidad: Análisis del Instagram.  Taller de innovación:

<sup>2</sup> Los apartados de: Objetivos de unidad, Contenidos, Competencias Clave, Criterios de Evaluación y Estándares de aprendizaje han sido seleccionados y extraídos del currículo oficial de Filosofía de 4º de la ESO.

<sup>3</sup> El apartado de Tipo de Actividad o Tarea está compuesto exclusivamente por los títulos de las actividades a realizar. Más adelante, detallamos en qué consisten estas actividades, de qué manera cumplen los objetivos y contenidos; y cómo es su secuenciación en el tiempo.

<p><b>la argumentación como base de la actitud filosófica que identifica al ser humano.</b></p> <p><b>Valorar la interacción entre el conocimiento filosófico y el científico, como contribución al avance cultural.</b></p> <p><b>Comprender la Filosofía como un saber que procura respuestas a las grandes preguntas del ser humano y valorar el trabajo filosófico como un modo de acercarse a esas respuestas, necesarias en la formación de los individuos y esenciales en la manera de ser y entenderse las</b></p>			<p>2.Comprender una de las principales respuestas a la pregunta acerca de lo que es la Naturaleza e identificar esta, no sólo como la esencia de cada ser, sino además como el conjunto de todas las cosas que hay y conocer algunas de las grandes preguntas metafísicas acerca de la Naturaleza: el origen del universo, la finalidad el Universo, cuál es el orden que rige la Naturaleza, si es que lo hay, y el puesto del ser humano en el cosmos, reflexionando sobre las implicaciones filosóficas de cada</p>	<p>preguntar sobre la realidad.</p> <p>2.1. Expone las dos posturas sobre la cuestión acerca de si el Universo tiene una finalidad, una dirección, o si no la tiene, y argumenta filosóficamente su opinión al respecto.</p> <p>2.2. Analiza textos cuyo punto de reflexión es la realidad física que nos rodea y los interrogantes filosóficos que suscita.</p> <p>2.3. Conoce las distintas posturas acerca del problema de Dios y reconoce los distintos argumentos a favor</p>		<p>Crea tu Instagram.</p> <p>Visionado de fragmentos de las películas: Matrix y Gattaka.</p> <p>Experimento Mental: Neurocientíficos y el botón del placer.</p> <p>Comentario de Texto: demonio de Laplace.</p> <p>Preparación del debat</p> <p>Laplace VS Demmet.</p> <p>Trabajo de búsqueda de argumentos a favor y contra de la existencia de Dios.</p> <p>Debate acerca de la existencia de Dios.</p>
--	--	--	--	--	--	---

<p>distintas culturas.</p> <p><b>Apreciar y dar valor a la capacidad simbólica y creativa del ser humano como instrumento de transmisión cultural y de progreso a nivel productivo – material y a nivel estético – espiritual.</b></p>			<p>una de estas cuestiones.</p> <p>3. Conocer las implicaciones filosóficas de la teoría del Caos, comprendiendo la importancia de señalar si la naturaleza se rige por leyes deterministas, o bien, si rige el azar cuántico, y argumentar la propia opinión sobre cómo afecta esta respuesta de cara a la comprensión de la conducta humana.</p> <p>4. Comprender qué es el libre albedrío o libertad interior, relacionándolo con la posibilidad de autodeterminación de uno mismo y con la facultad de la voluntad.</p>	<p>y en contra de su existencia.</p> <p>3.1. Define qué es el determinismo y qué es el indeterminismo en el marco de la reflexión sobre si existe un orden en el Universo regido por leyes.</p> <p>4.1. Explica qué es el libre albedrío y la facultad humana de la voluntad.</p> <p>4.2 Expone sus reflexiones sobre la posibilidad de que exista o no el libre albedrío, teniendo en cuenta los avances en el conocimiento de la genética y la neurociencia.</p>		
--	--	--	---	--	--	--

## TEMPORALIZACIÓN DE ACTIVIDADES

<b>Apartado 1: Introducción a la Metafísica. El problema de nuestra realidad.</b>		<b>Apartado 2: Determinismo e indeterminismo</b>	<b>Apartado 3: La libertad y el problema de Dios desde una perspectiva filosófica.</b>
<b>Sesión 1</b>		<b>Sesión 3</b>	<b>Sesión 5</b>
<b>Cuestionario Inicial: ¿Qué entendemos por metafísica?</b>  <b>Preguntas Radicales</b>  <b>Representación de: El mito de la Caverna</b>  <b>Visionado de fragmento de Matrix (escena de las pastillas)</b>		<b>Determinismo:</b>  <b>Experimento Mental: Neurocientíficos y el botón del placer.</b>  <b>Comentario de Texto: Demonio de Laplace</b>	<b>El problema de la libertad: Determinismo Vs. Libre Albedrío</b>  <b>Preparación del debate: El problema de Dios.</b>  <b>Simulación de debate: Laplace Vs. Dennet.</b>
<b>Sesión 2</b>		<b>Sesión 4</b>	<b>Sesión 6</b>
<b>La realidad en nuestro tiempo</b>  <b>Debord: La Sociedad del espectáculo</b>  <b>Ánalisis de Instagram</b>  <b>Explicación del Taller: Crea tu Instagram</b>		<b>Indeterminismo:</b>  <b>Física clásica Vs. Mecánica Cuántica.</b>  <b>Implicaciones: Introducción al problema de la libertad.</b>  <b>Visionado de fragmento de Gattaca.</b>  <b>Explicación de la preparación para el debate: El problema de Dios.</b>	<b>Debate: El problema de Dios.</b>  <b>Exposición del taller: Crea tu Instagram.</b>

## DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES

La unidad didáctica está dividida en tres bloques de contenido permitiendo que el alumnado tenga una concepción del tema más clara y ordenada.

No debemos olvidar la naturaleza de esta asignatura ya que es la primera toma de contacto del estudiante con la filosofía. Por tanto, hemos intentado desarrollar una serie de actividades dinámicas que promuevan el gusto por la filosofía. Nuestro objetivo es acercar la filosofía a la vida del alumnado y promover el hecho de que el conocimiento filosófico no es solo algo que existe en los libros sino que está muy ligado a nuestras vidas. Debemos conseguir desarrollar una visión de la filosofía mucho más atractiva que la que se da generalmente ya que esta forma clásica de entenderla, en numerosas ocasiones, genera rechazo en el alumnado.

*APARTADO 1: INTRODUCCIÓN A LA METAFÍSICA. EL PROBLEMA DE NUESTRA REALIDAD.*

### *Cuestionario Inicial: ¿Qué entendemos por metafísica?*

Esta actividad servirá para generar cierto interés por la materia para el alumno, además de ser una primera evaluación diagnóstica para el profesor. A través de preguntas generales que todo ser humano se ha hecho alguna vez, se irán introduciendo los conceptos de metafísica, preguntas radicales, el problema de nuestra realidad...etc.

### *Representación de: El mito de la Caverna*

Una vez introducido el problema metafísico que encontramos al plantearnos la realidad, desarrollaremos el pensamiento de Platón acerca de este tema a través de “El mito de la Caverna”. Para hacerlo atractivo, en vez de que el profesor explique el mito de manera clásica, dispondremos a alumnos que harán de actores para hacer una representación. Así, pondremos a tres alumnos en sillas mirando hacia la pizarra justo delante del proyector encendido, otro alumno subido a una silla hará formas con sus manos que se representarán en la pizarra cuando apaguemos las luces. Con este escenario, el profesor, a modo de narrador, explicará el mito platónico mientras los alumnos actúan. Haremos que uno de los alumnos/esclavos se liberen y vean el mundo real e intentaremos que explique al resto de alumnos/esclavos lo que ha visto. A través de esta actividad y

debido al hecho de que sean los propios alumnos los que formen parte y “revivan” la caverna conseguiremos dotar de dinamismo e interés la metafísica platónica.

#### *Visionado de fragmento de Matrix (escena de las pastillas)*

Como uno de nuestros intereses principales es el de demostrar que la filosofía forma una parte importante de nuestras vidas, es casi obligatorio utilizar material audiovisual que refleje un mundo más parecido al nuestro e incluso más futurista como el que se vislumbra en Matrix. A través de la escena donde Morfeo le pregunta a Neo que dónde quiere vivir si en Matrix o en el mundo real, conseguiremos trasladar el problema de la dualidad platónica a nuestro presente de una manera muy atractiva. Esto generará un debate muy pertinente que utilizaremos para ir hacia el siguiente punto dentro de esta introducción a la metafísica: La sociedad del espectáculo de Guy Debord.

#### *La sociedad del espectáculo: Análisis de Instagram.*

A través de la exposición de diferentes fotografías tomadas de Instagram – una aplicación que utilizan de manera casi excesiva la mayoría de los alumnos- explicaremos lo que entiende Debord con la Sociedad del espectáculo y la relación que tiene esto con Platón y su mito de la caverna. Conseguiremos bajar la filosofía al mundo real a través de esta conexión. A través de fotos de cantantes, famosas y famosos, *influencers* y demás explicaremos que parece que la dualidad de la que nos hablaba Platón no era tan ilusoria.

Esto nos llevará al siguiente punto de este apartado: el Taller: Crea tu Instagram.

#### *Taller: Crea tu Instagram.*

A través de este proyecto de innovación pretendemos trabajar de manera transversal e innovadora los siguientes objetivos que aparecen en el currículo oficial:

Motivar y desarrollar el gusto por la actitud y el saber filosófico como característica propia de una mente activa y comprometida con la sociedad.

Desarrollar la capacidad reflexiva a partir de una actitud crítica constructiva fundamentada en la conceptualización y la argumentación como base de la actitud filosófica que identifica al ser humano.

Comprender la Filosofía como un saber que procura respuestas a las grandes preguntas del ser humano y valorar el trabajo filosófico como un modo de acercarse a esas respuestas, necesarias en la formación de los individuos y esenciales en la manera de ser y entenderse las



distintas culturas.

Apreciar y dar valor a la capacidad simbólica y creativa del ser humano como instrumento de transmisión cultural y de progreso a nivel productivo – material y a nivel estético – espiritual.

(Gobierno de Aragón. Departamento de Educación, Cultura y Deporte. (2016))

El Instagram es una aplicación muy utilizada por los y las jóvenes de hoy en día. La mayoría utiliza una gran parte de su tiempo libre en navegar por esta aplicación. Esta actividad de innovación es interesante por varios puntos:

En primer lugar, partiremos de un alumnado motivado ya que la herramienta de trabajo que deberán utilizar es el Instagram, algo que les encanta.

Por otro lado, a través de los puntos a trabajar en esta actividad, procuraremos devolver a la filosofía su sentido práctico demostrando que se puede hacer filosofía en nuestros tiempos y con el Instagram.

De esta manera, nos encontramos ante una actividad diferente, atractiva e innovadora que nos permitirá conseguir los objetivos que nos estamos planteando durante toda la unidad didáctica y canalizarlos en un solo taller.

En la primera parte de la unidad didáctica, hacemos una suerte de introducción a la metafísica, hablamos del problema de la realidad y hacemos un breve recorrido por autores que defienden la dualidad (Platón-Debord). El hecho de centrarnos en estos dos autores no es más que el de cumplir el objetivo de devolver a la filosofía su carácter práctico y atractivo para el alumnado. Guy Debord hace un análisis muy crítico, interesante, y, en mi opinión, predictivo acerca de la sociedad en la que vivimos y es esto de lo que hay que dar cuenta en este taller. La dualidad que existe en “La sociedad del espectáculo” es algo que se puede observar perfectamente en el Instagram de cualquier joven. Cánones de belleza cada vez más exigentes, vidas de ensueño de lunes a domingo, viajes, desayunos espectaculares y mucha, muchísima publicidad es lo que nos encontramos en esta red social. Por tanto, el taller se compondrá de dos partes: una parte analítica y otra creativa.

La parte analítica consistirá en una reflexión —guiada por unas preguntas— acerca de lo tratado anteriormente. Los puntos en los que se tendrán que centrar para realizar su reflexión serán los siguientes:

- Busca perfiles de Instagram de gente famosa o “instagramers”. ¿En qué se diferencian de los perfiles de la gente “normal”?

- Breve reflexión sobre la diferencia entre nuestra vida “real” y la vida que mostramos en Instagram.
- ¿Crees que esa vida que nos muestran los “instagramers” es su verdadera vida?
- Busca ejemplos de publicidad en perfiles con muchos seguidores.
- ¿Encuentras la relación entre lo que decía Guy Debord acerca de La sociedad del espectáculo y el Instagram?

A través de un pequeño texto donde respondan a estas preguntas con ejemplos de lo que hayan encontrado, armaremos un debate en el que trataremos estos temas.

La segunda parte del taller consistirá en la de crear un Instagram **propio y anónimo**. En el que tendrán que hacer el ejercicio radical de poner en práctica lo aprendido. O bien tendrán que hacer un perfil como si fueran instagramers (vida perfecta, siempre feliz, publicidad, etc), o todo lo contrario: tener un perfil que represente nuestra vida real( fotos de momentos reales de la vida, no necesariamente los buenos).

## *APARTADO 2: DETERMINISMO E INDETERMINISMO.*

### *Experimento Mental: Neurocientíficos y el Botón del Placer.*

Es una manera de introducir el problema del determinismo e indeterminismo de una forma realmente atractiva.

El experimento es el siguiente: Imagina que has aceptado participar como conejillo de indias en un experimento llevado a cabo por el departamento de neurofisiología de una prestigiosa universidad. Los investigadores de ese departamento han conseguido elaborar un mapa del cerebro humano e identificar los centros nerviosos responsables de que sintamos placer asociado a la comida, la bebida, el sexo o el éxito social.

Imagina que han diseñado un dispositivo que, mediante unos electrodos aplicados al cerebro, estimulan esos centros nerviosos de forma que la experiencia de placer se produzca incluso sin que haya un objeto real que la provoque. Tras varios ensayos controlados por los propios investigadores, comienza el verdadero experimento que consiste en que tú decidas cuándo y por cuánto tiempo permaneces con los electrodos conectados a tu cerebro para obtener placer en el momento en que lo decidas, y cuándo prefieres implicarte en la vida real para buscar esas mismas sensaciones. ¿Qué crees que

pasará?

Esto lleva a una serie de debates que nos introducirán en los temas a tratar en el apartado 2:

El primero: ¿crees que la ciencia puede llegar a realizar un mapa completo del cerebro humano? ¿qué implicaciones tiene esto?.

Otro debate introductorio nos hablara de determinismo o libertad: Si tuviéramos la posibilidad de darnos placer en cualquier momento, ¿seríamos capaces de hacerlo cuando quisiéramos o estaríamos condenados incluso a morirnos de hambre?

Como vemos, a través de este experimento mental abrimos el apartado 2 de una manera muy atractiva para el alumnado.

### *Comentario de Texto: Demonio de Laplace*

Siguiendo en la línea del primer debate que acabamos de comentar, hablaremos del determinismo científico. Para que los alumnos no se cansen ni se aburran de sesiones parecidas, hay que introducir nuevos formatos que además sirven para cumplir las competencias clave marcadas. Así, en este punto, y ya que hemos fomentado su interés sobre el tema, realizaremos un comentario de texto: “El demonio de Laplace” (aunque realmente Laplace nunca lo llamo así, pero este título hace más interesante su lectura)

“Una inteligencia que en un instante dado supiera todas las fuerzas que actúan en la naturaleza y la posición de cada objeto en el universo – si estuviese dotada de un cerebro suficientemente vasto para hacer todos los cálculos necesarios – podría describir con una sola fórmula los movimientos de los mayores cuerpos astronómicos y los de los átomos más pequeños. Para tal inteligencia, nada sería incierto, el futuro, como el pasado, serían un libro abierto.”  
(Laplace, 1902. p.217)

A través de este pequeño fragmento, abriríamos el debate del determinismo tanto científico como humano.

Respecto al determinismo científico, en este punto deberíamos explicar el indeterminismo cuántico para hacer una crítica a Laplace. Para introducirnos a este indeterminismo utilizaríamos el visionado de un *youtuber* llamado Quantum Fracture que realiza videos divulgativos sobre ciencia. Tiene uno acerca de la mecánica cuántica muy ilustrativo e interesante que nos permitiría entender cual es la posición actual de la ciencia respecto al indeterminismo. A través del trabajo en grupos y del visionado de contenido

audiovisual, los alumnos y las alumnas trabajarían el problema del indeterminismo científico.

#### *Visionado de fragmento de Gattaca*

A través de un fragmento de esta película donde nada más nacer y con un simple pinchazo explican a los padres del niño cual va a ser su causa de muerte reforzaríamos las implicaciones que tienen los temas que estamos tratando sobre determinismo, ciencia y las consecuencias en el ser humano.

Esto nos llevaría al tercer apartado de la Unidad Didáctica:

### *APARTADO 3: LA LIBERTAD Y EL PROBLEMA DE DIOS DESDE UNA PERSPECTIVA FILOSÓFICA.*

Nos alejamos ya de la naturaleza y nos centramos en el ser humano y las consecuencias de todo aquello que hemos estado viendo.

Preparación del debate: El problema de Dios.

La idea es que los propios alumnos, al final de los tres bloques sean capaces de preparar un debate y realizarlo sin ayuda del profesor que estará solo a modo de mediador. El debate tratará sobre la existencia de Dios. Se formarán dos grupos - a favor y en contra de la existencia de Dios-. Cada grupo tendrá que buscar en casa argumentos a favor y en contra de la existencia de Dios para que la discusión sea enriquecedora y rica en contenido.

#### *Simulación de debate: Laplace Vs. Dennett.*

Para ello, previamente realizaremos un ejercicio a modo de ejemplo tutorizado y guiado por el profesor. Como nos habíamos quedado con el problema de la libertad y el determinismo, mostraremos el debate que se podría dar entre dos autores: Laplace —ya citado y estudiado— y Dennett, un filósofo más actual que aboga por el libre albedrío en el ser humano.(Dennet, 1995.)

Ante un mismo tema, veríamos los argumentos a favor y en contra de ambos autores, nos servirá para estudiar el problema de la libertad, y además, nos servirá para que el alumnado entienda mejor como ha de preparar el debate final.

#### *Debate: El problema de Dios.*

Este debate servirá al alumnado para poner en práctica todo lo aprendido en este

bloque, además de para demostrar el trabajo realizado en casa a la hora de buscar argumentos a favor y en contra. Nos permitirá cumplir de manera radical el objetivo marcado en la introducción a estas actividades: hacer filosofía.

Además, al profesor le servirá como culmen de la evaluación formativa (continua). El hecho de que solo actúe de mediador del debate le permitirá analizar de manera meticulosa y personalizada la intervención del alumnado.

## CRITERIOS DE CALIFICACIÓN

El proceso de evaluación en esta asignatura debe seguir los criterios marcados por la LOMCE. En su artículo 20 nos dice que “la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado será continua, formativa e integradora”. Atendiendo a este criterio, nuestro planteamiento deberá constar de una evaluación diagnóstica, una evaluación formativa y una evaluación sumativa. Como desarrollaremos más adelante, a través de la evaluación diagnóstica descubriremos el punto de partida desde el cual podemos trabajar y desarrollar nuestro proceso; con la evaluación formativa realizaremos un estudio continuo y personalizado de nuestro alumnado; y finalmente a través de la evaluación sumativa obtendremos toda la información necesaria para saber si hemos cumplido los objetivos establecidos.

Esta es la única forma de evaluar coherente con la metodología que proponemos. Debemos entender, que el cambio de paradigma en cuanto al tipo de enseñanza – aprendizaje, condiciona la evaluación. Al igual que el papel del profesor ha cambiado con la nueva metodología activa, su propuesta de evaluación tiene que cambiar también. Si estamos abogando por un proceso de enseñanza y aprendizaje que va más allá de la mera memorización de contenidos, obviamente, no podemos llevar a cabo una mera prueba de examen escrita donde se ponga a prueba precisamente esto, sino que debemos hacer una evaluación que de cuenta de todo el proceso de este nuevo aprendizaje.

Además, para ser coherente y actuar dentro del marco legal, las rúbricas de las que nos sirvamos para evaluar, tendrán muy en cuenta los estándares de aprendizaje evaluable y los criterios de evaluación marcados en los diferentes bloques de contenidos del texto oficial de la asignatura.

Llegados a este punto, vamos a desarrollar cada una de las evaluaciones con el objetivo de esclarecer este proceso.

En las primeras sesiones, se realizará, a través de preguntas amplias sometidas a debate grupal, una evaluación diagnóstica para valorar los conocimientos previos que tiene el alumnado con el fin de, no solo saber enfocar las siguientes sesiones, si no de dar comienzo al proceso de una evaluación formativa. Es decir, debemos saber desde que punto partimos para poder hacer un seguimiento activo y consciente de todo lo que se va trabajando. Esta evaluación no será calificable dado el carácter inicial de la asignatura donde nos encontramos.

A partir de esta evaluación inicial, y de manera continua, se realizará una evaluación formativa que nos permitirá hacer un seguimiento individualizado e integrador a lo largo de todo el proceso educativo. De esta manera, la evaluación formativa constará de varios puntos:

- Debates: Los debates son una de las mejores herramientas para poder evaluar el progreso del alumnado. La evaluación de los mismos se realizará apoyándonos en la siguiente rúbrica:

•	Sobresaliente	Notable	Suficiente	Insuficiente
<b>Información</b>	Toda la información presentada en el debate fue clara, precisa y minuciosa.	La mayor parte de la información en el debate fue clara, precisa y minuciosa.	La mayor parte de la información en el debate fue presentada en forma clara y precisa, pero no fue siempre minuciosa.	La información tiene varios errores; no fue siempre clara.
<b>Entendiendo el tema</b>	El equipo claramente entendió el tema a profundidad y presentó su información enérgica y convincentemente.	El equipo claramente entendió el tema a profundidad y presentó su información con facilidad.	El equipo parecía entender los puntos principales del tema y los presentó con facilidad.	El equipo demostró un adecuado entendimiento del tema.

<b>Uso de argumentos</b>	Cada punto principal estuvo bien apoyado con varios argumentos relevantes.	Cada punto principal estuvo adecuadamente apoyado con argumentos relevantes,	Cada punto principal estuvo adecuadamente apoyado con argumentos pero la relevancia de algunos fue dudosa.	Ningún punto principal fue apoyado.
<b>Rebatir</b>	Todos los contraargumentos fueron precisos, relevantes y fuertes.	La mayoría de los contraargumentos fueron precisos, relevantes y fuertes.	La mayoría de los contraargumentos fueron precisos y relevantes, pero algunos fueron débiles	Los contraargumentos no fueron precisos y/o relevantes.

(Rúbrica para debate, (2011). Descargado Mayo, 12, 2018, de [http://rubistar.4teachers.org/index.php?screen=ShowRubric&rubric\\_id=2014178&&skin=es&lang=es&](http://rubistar.4teachers.org/index.php?screen=ShowRubric&rubric_id=2014178&&skin=es&lang=es&))

Esta rúbrica será explicada previamente a la realización de los debates a todo el alumnado. Esto permitirá, no solo una evaluación por parte del profesor (heteroevaluación) sino que además, se les proporcionará al alumnado otra rúbrica que les permitirá realizar una coevaluación. La coevaluación que realicen contará un 20% de la nota general del debate, ya que la nota que ponga el profesor valdrá un 80%. A través de la coevaluación, fomentamos el esfuerzo tanto del evaluador como del evaluado, además de un ejercicio de autoreflexión grupal y autocrítica.

- Participación en clase: el profesor anotará a modo de “diario de clase”, la intervención del alumnado durante las sesiones. Siguiendo una rúbrica de exposición, llevará a cabo un seguimiento diario de las intervenciones del alumnado. Esto es debido al carácter especial de esta asignatura y a la metodología que fomentamos que hace que la mayoría de las sesiones acaben en una suerte de debate. Por tanto, el profesor tendrá que ir anotando día a día la siguiente información sobre el alumnado:

Comportamiento en clase.

Muestra interés por la asignatura


Aporta su opinión acerca de los temas tratados.

Hace preguntas consecuentes y con sentido.

- Trabajos en casa: Muchos de estos trabajos servirán para preparar los debates o bien para ahondar más sobre un tema. Estos trabajos tendrán que exponerse de forma oral en la clase. La corrección del mismo se realizará a través de una rúbrica que, previamente, se le explicará al alumnado. Esta corrección consistirá en una revisión del trabajo por parte del profesor y una exposición delante de la clase por parte del alumno o alumna.



La rúbrica que utilizaremos para evaluarlo será la siguiente:

Indicadores	Excelente	Buen Trabajo	Deficiente	No-viable	Puntaje
<b>Título de su intervención</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Existe un título</li> <li>Llama la atención</li> <li>Refleja el contenido del mensaje.</li> <li>Resalta la intención</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Existe un título</li> <li>Llama la atención</li> <li>Refleja el contenido del mensaje.</li> <li>No resalta la intención</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Existe un título</li> <li>Llama la atención</li> <li>No refleja el contenido del mensaje.</li> <li>No resalta la intención</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>No hay título, o es sólo el RE: automático puesto por el sistema.</li> </ul>	
<b>Contenido del discurso</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>El mensaje está construido sobre mensajes previos</li> <li>Construye su propia reflexión.</li> <li>Existe conexión de las ideas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>El mensaje está construido sobre mensajes previos.</li> <li>construye su propia reflexión.</li> <li>No existe conexión de las ideas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>El mensaje está construido sobre mensajes previos.</li> <li>No Construye su propia reflexión.</li> <li>No existe conexión de las ideas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>El mensaje no está construido sobre mensajes previos.</li> <li>No construye su propia reflexión.</li> <li>No existe conexión de las ideas.</li> </ul>	
<b>Fomentar la discusión</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>El contenido ayuda a profundizar la discusión.</li> <li>Deja nuevos hilos de debate.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>El contenido incluye preguntas, pero éstas no invitan a profundizar la discusión.</li> <li>Deja nuevos hilos de debate.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>El contenido incluye preguntas muy generalizadas</li> <li>No deja nuevos hilos de debate.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>No hay fundamentación a nuevos hilos de discusión.</li> </ul>	
<b>Redacción, Ortografía y Presentación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>El mensaje está bien redactado.</li> <li>El contenido es fluido.</li> <li>Presentado en una estructura fácilmente legible.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>El mensaje está bien redactado.</li> <li>El contenido es fluido.</li> <li>Presenta una estructura difícil de leer.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>No está bien redactado.</li> <li>El mensaje es comprensible</li> <li>Presenta una estructura difícil de leer.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>No está bien redactado.</li> <li>El mensaje no es comprensible</li> <li>Presenta una estructura difícil de leer.</li> </ul>	
<b>Enriquecimiento de la discusión</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Su intervención atrae nuevos elementos o perspectivas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>El mensaje toma en cuenta la discusión, destacando los elementos clave de ella.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>El mensaje trata sobre el hilo de discusión, pero no le añade valor.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>La intervención no corresponde al hilo de discusión.</li> </ul>	
<b>Uso de la Herramienta</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Utiliza satisfactoriamente la herramienta.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Utiliza la herramienta, se equivoca, pero intuitivamente lo logra.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Logra utilizar la herramienta con ayuda del facilitador y/o compañeros.</li> <li>Respetar las reglas del foro en un 50%</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>No pudo usar la herramienta</li> </ul>	
<b>Reglas del Foro</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Respetar las reglas del foro al 100%</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Respetar las reglas del foro en un 75%</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Respetar las reglas del foro en un 50%</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>No cumplió al menos el 50% de las reglas establecidas.</li> </ul>	
<b>Observaciones</b>				Puntaje	

(Modelo de instrumento de evaluación en la participación individual de un foro de discusión. (2016). Descargado Mayo, 12, 2018, de <https://www.evvirtualplus.com/lo-que-necesitas-saber-para-evaluar-un-foro-de-discusion-en-un-entorno-virtual-de-aprendizaje/>)

- La media de calificación de todas estas actividades contará un 50% en la nota final de la asignatura.

Finalmente, y como ya presentábamos al principio, se realizará una evaluación sumativa que consistirá en la realización de un examen escrito donde se preguntará acerca de los contenidos dados en clase, temas hablados en los debates y actividades trabajadas en casa.

Este examen se valorará a través de la siguiente rúbrica:

ASPECTO	DESCRIPCIÓN DEL DESEMPEÑO SUPERIOR	CALIFICACIÓN
<i>Redacción</i>	La respuesta presenta cohesión a nivel textual y una adecuada concordancia (sujeto-predicado, género, número) a nivel oracional.	
<i>Ortografía</i>	La respuesta presenta hasta dos errores ortográficos (literal, puntual o acentual) para la calificación máxima.	
<i>Vocabulario</i>	La respuesta presenta un uso preciso, amplio y variado del vocabulario. Se evita la repetición de palabras.	
<i>Tesis o idea central</i>	La respuesta presenta una tesis clara y distinguible del resto del texto. Las demás ideas se subordinan a esta tesis.	
<i>Argumentos</i>	La respuesta presenta uno o más argumentos sólidos que apoyan la tesis.	
<i>Apreciación general</i>	La respuesta puede ser considerada como una opinión fundamentada, dada la coherencia global del texto.	

(Métodos para calificar las respuestas a las preguntas abiertas. (s.f.). Descargado Mayo, 12, 2018, de <http://ww2.educarchile.cl/portal.herramientas/planificaccion/1610/article-95183.html>)

Esta parte de la evaluación contará un 50% de la nota final. La media de las notas del examen y la evaluación formativa marcará la nota final. Esta deberá ser de 5 o superior si se quiere aprobar la asignatura.

## CONCLUSIÓN

He tenido la inmensa suerte de poder haber llevado a la práctica la unidad didáctica aquí planteada. A modo de conclusión, me gustaría comentar este punto, aludiendo a cómo el hecho de poder realizar esta programación en un aula real, me ha ayudado a perfilarla y terminarla de una manera mucho más profunda y realista.

El punto de partida del que hablamos ya en la introducción de esta unidad era el de hacer sesiones muy dinámicas y atractivas con el objetivo de motivar y llamar la atención del alumnado, consiguiendo así que entendieran la filosofía de una manera diferente a como se suele entender en esas edades. Plantear el tipo de actividades que hemos visto precisaba de un control del ritmo de la clase que he intentado llevar lo mejor posible. Al haber numerosas actividades por sesión —precisamente por lo ya hablado de mantener la atención del alumnado— se creaba la necesidad de entender la clase desde una perspectiva totalmente distinta a la tradicional. Así, el aula se convertía en un espacio de trabajo interpersonal y dinámico que generaba un gran ambiente. Aun así, no hay duda de las dificultades que se crean trabajando desde esta metodología y, a modo de crítica final, no sé si sería capaz de llevar este ritmo cumpliendo un horario completo de docente. El mantener este ritmo a lo largo de una jornada entera durante todo el curso creo que sería muy difícil debido al alto grado de exigencia de este. Aunque también se puede ver una *contracrítica* que es precisamente la de la *experiencia*. Me he dado cuenta de la importancia que han tenido las prácticas para mi formación y el poder ver e impartir clases. A pesar del —criticable— poco tiempo que tenemos los alumnos y alumnas que cursamos el master en los institutos, he aprendido mucho. He ganado algo de experiencia que me lleva a afirmar que, si bien es complicado mantener ese ritmo durante todo un curso lectivo, es posible generar nuevas formas de mantener ese ritmo a través de la experiencia que se vaya ganando como docente. Y esto me lleva a lo que, en mi opinión, es la mejor parte de esta profesión y es que nunca dejas de aprender. Lejos de otros trabajos rutinarios y monótonos, la profesión del docente te da una libertad de creación y aprendizaje que permite reinventarte continuamente y conseguir, lo que es buscado por muchos trabajadores y trabajadoras, que cada día, cada trimestre o cada curso sea algo distinto.

## BIBLIOGRAFÍA UTILIZADA

- AA.VV. (2005). *Didáctica de la Filosofía.*, Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte
- Cifuentes, L.M., Gutiérrez, J.M., (coords.) (2010). *Filosofía. Complementos de formación disciplinar.* Barcelona: Graó.
- Cifuentes, L.M., Gutiérrez, J.M., (coords.) (2010). *Filosofía. Investigación, innovación y buenas prácticas,* Barcelona: Graó.
- Debord, G. (1967). *La sociedad del espectáculo.* Valencia: Pre-textos.
- Dennet, D. (1995). *La conciencia explicada: una teoría interdisciplinar.* Barcelona: Paidós Ibérica.
- Facal, R. L. (2010): “Didáctica para profesorado en formación: ¿por qué hay que aprender a enseñar ciencias sociales?”, en *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia* 65, pp. 75-82.
- Fernández Liria, C., García Fernández, O., y Galindo Ferrández, E. (2017). *Escuela o barbarie. Entre el neoliberalismo salvaje y el delirio de la izquierda.* (3ª ed.) Madrid: Akal.
- Gilbert, R. (2011): “Can history succeed at school? Problems of knowledge in the Australian history curriculum”, en *Australian Journal of Education* 55 (3), pp. 245-258.
- González Pérez, M. *et. al.* (2003): *Curriculum y formación profesional.* La Habana: Departamento de Ediciones e Imprenta.
- Harnett, P., y Newman, E. (2005): “Teaching citizenship through learning about people’s lives in the past”, en A. Ross (ed.): *Teaching Citizenship. Proceedings of the seventh Conference of the Children’s Identity and Citizenship in Europe Thematic Network.* Londres: CiCe, pp. 155-160.
- Laplace, P. S. de. (1985) *Ensayo filosófico sobre las probabilidades.* Madrid: Alianza Editorial
- López, R. (2010). Las dificultades para superar la Gran tradición.Extraído de: Facal, R. L. (2010). *Didáctica para profesorado en formación: ¿por qué hay que aprender a enseñar ciencias sociales?* Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia, 65, 75-82.
- Manuel, J. (2016). *Filosofía 4ºEso.* Madrid: Editex.

- Merchán, J. (2002): “Profesores y alumnos en clase de historia”, en *Cuadernos de Pedagogía* 309, pp. 90-94.
- Pichel, J; Méndez, J. y Sanlés, M. (2016). *Filosofía 4ºEso*, Madrid: Laberinto.
- Stenhouse, L. (1975): *An introduction to Curriculum Research and Development*. Londres: Heinemann Educational Books [Trad. Cast. (2003): *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Ediciones Morata].
- Stevenson, N. (1998) *Culturas mediáticas: teoría social y comunicación masiva*. Buenos Aires: Amorroutu.
- Virilio, P. (1988). *Estética de la desaparición*, Barcelona: Anagrama.
- VV.AA. (2016). *Filosofía 4ºEso*. Serie Saber hacer, Madrid: Santillana.
- Zabala, A. (1995). *La práctica educativa: cómo enseñar*. Barcelona: Graó.